<u>Sujet</u> : EPS et émotions.

Contextualisation 1

L'expression des émotions constitue, très tôt, un instrument efficace pour communiquer avec son entourage. Ainsi les parents parviennent facilement à détecter chez leur bébé, bien avant l'apparition du langage, une expression de souffrance, de bonheur ou de répugnance. Réciproquement, les bébés réagissent très tôt aux expressions du visage de leurs parents (Keating, 1994), le sourire de l'un répondant au sourire de l'autre. La dimension affective est donc un élément constitutif du développement de l'être humain, les études montrant d'ailleurs que les enfants ayant souffert de carences affectives peuvent présenter des retards de développement ou des troubles plus ou moins sévères à l'âge adulte (J.Bowlby, Attachement et perte, PUF, 1978 ou D.Anzieu, L'attachement, Delachaux & Niestlé, 1974). Dès lors, si les liens entre émotions et développement semblent avérés, qu'en est-il de l'apprentissage : ces liens concernent-ils aussi le domaine de l'éducation physique et sportive ?

Contextualisation 2

« *Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas* ». Cette célèbre citation de Blaise Pascal (Pensées, 1671) révèle le peu d'intérêt, voire la méfiance que la philosophie et la science ont accordé aux émotions et aux sentiments, ceux-ci ayant durablement été opposés à la raison et à la connaissance. L'école également a longtemps fait peu de cas aux émotions, et il faudra attendre une « *révolution copernicienne* » (P.Parlebas, Pour une épistémologie de l'éducation physique, Revue EPS n°110, juillet 1971) plaçant l'enfant au centre du système éducatif pour voir l'enseignant commencer à s'intéresser à ses émotions. L'éducation physique et sportive a suivi cette évolution, puisqu'elle reconnaît aujourd'hui officiellement aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) une « *source d'émotions et de plaisir* » pouvant être « *favorables à la motivation et au progrès* » (Programme de la classe de sixième, 1996).

Définitions des termes

Pour M.Jeannerod « *les émotions sont des réponses organisées, faisant intervenir l'ensemble du corps, à des situations auxquelles l'organisme doit faire face rapidement* » (Le cerveau intime. O.Jacob, Paris, 2002). Selon A.Nugier et P.Niedenthal, elles doivent être considérées comme des processus « *multicomponentiels* » (Les émotions aux commandes des cognitions, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005), c'est-à-dire composés de plusieurs éléments interdépendants : les comportements expressifs (expressions du visage, intonation de la vois, postures du corps…), les évaluations cognitives (interpréter les événements de la situation…), les réactions physiologiques (fréquence cardiaque, flux sanguin…), et les tendances à l'action (attaque, évitement, fuite…). Notons que les tendances à l'action ne s'accomplissent pas forcément (exemple d'un élève insulté en sport collectif, et qui réussit à maîtriser sa colère).
Le sens commun oppose classiquement la motricité, la cognition et les émotions, mais cette opposition nous semble dépassée : d'une part parce que les manifestations émotionnelles dépourvues de contenu cognitif sont rares chez l'homme, et d'autre part parce que les structures sémantiques (perceptions, images, souvenirs) jouent généralement un rôle décisif dans la survenue des différentes émotions. Dans cette perspective, « *les émotions fondent l'activité adaptative de l'homme à son environnement* » (L.Ria, M.Récopé, Les émotions comme ressort de l'action, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005) comme en témoignent les sujets atteints de lésions cérébrales provoquant une absence d'émotion, et qui connaissent de graves troubles décisionnels et sociaux.
L'éducation physique et sportive, « *ensemble d'enseignements d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduits motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être* » (A.Hébrard, EPS interroge, in Revue EPS n°312, 2005) se caractérise par la richesse, la diversité, et parfois l'originalité des interactions entre des êtres humains (enseignant, élèves) et un milieu spécifiquement construit à des fins d'apprentissage. La joie, le plaisir, la tristesse, la peur, la surprise, la fierté, la honte, l'admiration, la déception, la colère sont alors autant d'émotions qui peuvent survenir en EPS, en raison de la diversité des relations possibles à l'environnement physique (artificiel et/ou naturel) et humain (enseignant, camarades de classe, filles, garçons…).

Questionnement

Si les émotions et l'apprentissage sont liés, quelle est la tonalité de cette relation : positive ou négative ? En d'autres termes, les états affectifs susceptibles d'être ressentis en EPS sont-ils frein ou moteur de la construction des compétences ? Comment agir alors spécifiquement sur le milieu physique et/ou le milieu social en vue de relations positives ?
Les émotions elles-mêmes ne sont-elles pas le lieu d'apprentissages à construire en EPS ? Lesquels ? Ces apprentissages nécessitent-ils des interventions pédagogiques et didactiques spécifiques ? Et pourquoi débouchent-ils, au final, sur une meilleure connaissance de soi ?
En quoi éprouver des émotions « *ici et main tenant* » en EPS peut jouer un rôle favorable envers la volonté de pratiquer « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991) une activité physique ?

Problématique 1 **(assez « classique » mais bien adaptée au sujet)** : Nous défendrons l'idée selon laquelle les émotions représentent, en éducation physique et sportive, aussi bien un moyen potentiellement négatif (frein) que potentiellement positif (moteur) envers les apprentissages, en même temps qu'elles constituent le cœur même d'apprentissages à construire. Dans cette perspective, l'enseignant d'EPS s'attachera à faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées génératrices d'émotions afin de servir de levier ou de catalyseur à l'élaboration des compétences, tout en exerçant des interventions spécifiques leur permettant d'exprimer, de communiquer, et de maîtriser des émotions, en vue de les inciter à les reproduire, au-delà des murs de l'Ecole.

Problématique 2 **(plus originale et plus engagée)** : En partant du principe clamé par Pierre Parlebas selon lequel « *l'action est intimement pénétrée d'émotions* » (L'émotions, clé des conduites motrices, 1990), nous discuterons l'hypothèse selon laquelle il n'est pas possible de neutraliser les émotions en éducation physique et sportive, car l'enseignant et les élèves ne sont pas que des systèmes de traitement de l'information. Pour autant, nous montrerons que l'expertise de l'enseignant consiste à les reconnaître, les atténuer, les prévoir, les maîtriser, ou encore les provoquer à des fins d'apprentissage. Cette expertise permettra à tous les élèves de construire plus efficacement les compétences culturelles et méthodologiques exigées par les programmes, avec au final l'idéal socratique d'apprendre à mieux se connaître.

Problématique 3 : Nous discuterons l'idée selon laquelle il existe au sein de la séance d'EPS un dialogue émotionnel permanent entre l'enseignant et ses élèves, entre les élèves entre eux, et entre les élèves et l'environnement physique. Dans cette perspective, le principe général des interventions de l'enseignant sera d'accrocher les enfants et adolescents par des émotions immédiates (surprise, plaisir de jouer, de se dépenser, d'être « avec les copains », confrontation au risque perçu) pour faire émerger d'autres émotions, différées car conséquences de l'apprentissage (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi, plaisir de progresser, fierté). Simultanément, ces interventions verront aussi dans les émotions une inspiration pour les contenus d'enseignement, car autour du vécu émotionnel se construisent des apprentissages spécifiques.

<u>Remarque</u> : les trois problématiques ci-dessus ne sont pas hiérarchisées (= même valeur). .

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : les émotions moyen et objet des apprentissages en EPS

- ◊ Partie 1 : les émotions peuvent être moteur envers les apprentissages
- ◊ Partie 2 : les émotions peuvent être frein envers les apprentissages
- ◊ Partie 3 : autour des émotions se construisent des apprentissages

Plan 2 : selon l'origine des émotions

- ◊ Partie 1 : les émotions qui naissent de la perception du milieu physique → anxiété, peur, surprise, jubilation
- ◊ Partie 2 : les émotions qui naissent de l'interaction avec les autres (élèves, enseignant) → colère, amitié, admiration, injustice, culpabilité
- ◊ Partie 3 : les émotions qui naissent de la perception de soi-même → fierté, déception, honte (en relation avec l'amour de soi ou estime de soi)

L'opposition plaisir / déplaisir doit apparaître dans les trois parties.

Plan 3 : plan selon la nature des interventions de l'enseignant

- ◊ Partie 1 : la conception didactique et les émotions (choix des APSA, planification, traitement didactique et mode d'entrée dans l'activité, hiérarchisation des savoirs, construction des tâches, aménagement matériel du milieu…)
- ◊ Partie 2 : les mises en œuvre pédagogiques et les émotions (style d'enseignement, organisation de la classe, des groupes, du temps, de l'espace, du matériel, modalités de régulation…)
- ◊ Partie 3 : l'évaluation et les émotions (modalités d'évaluation diagnostique, formative, formatrice et sommative)

Plan 4 : plan construit autour de trois grands types d'émotions en EPS

- ◊ Partie 1 : la surprise
- ◊ Partie 2 : l'anxiété - la peur
- ◊ Partie 3 : la frustration – la colère

L'opposition plaisir / déplaisir ne suppose pas une partie spécifique car elle est susceptible de concerner, à certaines conditions, chacune des trois parties.

Plan détaillé autour du plan 1 : les émotions moyen et objet des apprentissages en EPS

<u>Remarque</u> : *Un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie. Tous ces arguments sont donc à retravailler, résumer, et surtout **illustrer**.*

<u>Partie 1</u> : les émotions sont favorables aux apprentissages

◊ Argument 1 : Le terme « émotion » vient du latin *exmovere*, mettre en mouvement : les émotions peuvent conduire à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. Ainsi L.Ria et M.Récopé considèrent « *les émotions comme ressort de l'action* » (in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005), alors que D.Goleman y voit une « *tendance à l'action* » (L'intelligence émotionnelle, Ed. Robert Laffont, Paris, 1995). Quant à J.-P.Famose, il propose une définition de la motivation qui évoque explicitement la dimension affective : « *la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs* » (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). La surprise, le risque, le plaisir de réussir, la fierté sont de puissants stimulants pour agir en EPS (se référer à la notion de dissonance cognitive de Festinger, 1957, ou à la pyramide des besoins de Maslow, 1970, ou encore au rôle de l'estime de soi dans la motivation, Harter, 1979). L'enseignant veillera dès lors à proposer de la nouveauté, du vertige (perte des repères habituels du « terrien »), du jeu, du simulacre (faire semblant, adopter des rôles, s'identifier à des « héros » sportifs), des défis, tout en organisant les conditions d'une pédagogie de la réussite dans des tâches significatives pour les élèves. Faisant écho à A.France pour qui « *L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre* » (Le jardin d'Epîcure, 1894), P.Therme nous dit qu'« *Il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion* » (L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, Paris, 1996). Quant à M.Durand, il précise que « *les succès qu'il connaît dans ces situations s'accompagnent d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence et de valeur personnelle qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir* » (L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987). Le choix des APSA programmées et le mode d'entrée dans ces activités sont aussi des paramètres à prendre en compte car avant même toute intervention, la perspective de pratiquer telle ou telle activité s'accompagne d'une certaine tonalité émotionnelle chez les élèves. A cet égard, et à partir d'une classification des APSA distinguant l'épreuve, le défi et la rencontre, P.Gagnaire et F.Lavie invitent les enseignants à une programmation équilibrée des activités sociales de référence compte tenu de leur signification culturelle et symbolique (Cultiver les émotions des élèves en EPS, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Pour « varier les plaisirs » en EPS, ces auteurs rappellent qu'« *il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles* ».

◊ Argument 2 : Si le vécu émotionnel en EPS, sous certaines conditions impliquant les interventions de l'enseignant, peut favoriser la motivation, reste à établir pourquoi celle-ci agit favorablement sur les apprentissages. Toutes les définitions de l'apprentissage convergent vers l'idée qu'apprendre est « *attribuable à l'expérience* » (J.-F.Le Ny, Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990), et dépend d'une interaction entre l'activité d'un sujet et un environnement. Cette activité n'adviendra que si le sujet accepte d'investir les ressources nécessaires pour transformer ses façon habituelles de penser ou de faire. En d'autres termes, même s'il existe des apprentissages incidents, l'apprentissage dépend étroitement de l'engagement de l'élève, c'est-à-dire des ressources qu'il consent à investir pour atteindre un but prescrit par l'enseignant, soit directement, soit via l'aménagement matériel du milieu. En exerçant une influence positive sur l'engagement des enfants et des adolescents et sur l'effort qu'ils consentent dans les tâches proposées, la motivation favorisée par les émotions exerce des effets favorables envers les apprentissages, via une augmentation du temps d'engagement moteur (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992), et consécutivement via une multiplication des répétitions, ces dernières étant reconnues comme étant une « loi universelle » de la pratique (Newell et Rosenbloom, 1981). Plus simplement, certaines émotions éprouvées en EPS sont favorables à la construction des compétences culturelles et méthodologiques, car cette construction suppose que l'apprenant investisse des ressources pour surmonter les contraintes que suppose tout apprentissage. Or pour accepter de s'engager, il est généralement nécessaire d'être motivé.

Bien sûr, il est toujours possible pour l'enseignant d'employer des agents extrinsèques de motivation pour agir favorablement sur l'engagement des élèves (perspective de la notation, classements, poids accordé au regard de autres, « chantage » affectif…) et donc sur leurs apprentissages. Mais les études sur le sujet ont montré depuis longtemps l'effet délétère de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque (E.Deci, Intrinsic motivation, Plenum, New-York, 1975), motivation intrinsèque qui seule peut laisser intact le sentiment d'autodétermination des enfants et surtout des adolescents. C'est seulement à cette condition que les émotions vécues en EPS, et notamment celles génératrices de plaisir, peuvent assurer les fondations d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001) à l'égard des APSA, laquelle conditionne la « *participation à une activité physique régulière tout au long de la vie* » (Programme

d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels, 2002).

◊ Argument 3 : Les émotions s'accompagnent généralement d'une augmentation du niveau d'activation des individus (niveau de vigilance lié au niveau d'activité du système nerveux central) dans la mesure où une fois le signal donné par l'amygdale, elles s'accompagnent d'une libération d'adrénaline et de noradrénaline (hormones traditionnellement dénommées hormones du stress). Or de nombreuses études, depuis Yerkes et Dodson (1908), ont montré que l'accroissement du niveau d'activation augmente, dans une certaine mesure, l'efficacité des apprentissages, car elle s'accompagne d'un traitement de l'information plus rapide, plus efficace, et par une focalisation de l'attention mieux orientée vers les stimuli pertinents. Selon Berlyne (1970), quatre sources de dissonances cognitives seraient à l'origine d'une augmentation du niveau de vigilance : la nouveauté, le risque, la complexité et le conflit. Des tâches inattendues, des APSA inédites caractéristiques d'une culture « digitale » (A.Loret, Génération glisse. Autrement, Paris, 1995), un habillage différent des situations avec une manipulation opportune des variables didactiques, la proposition de défis aux élèves avec des critères de réussite très concrets, ou encore la confrontation avec la vitesse, la perte de repères, la rupture avec l'équilibre quotidien sont quelques solutions pour permettre l'expression d'émotions favorables aux apprentissages par l'accroissement du niveau d'activation.

Néanmoins, les relations entre les émotions et le traitement de l'information semblent plus compliquées car la nature même des émotions agirait de façon différenciée sur les processus perceptifs et décisionnels. Ainsi A.Nugier et P.Niedenthal (Les émotions aux commandes des cognitions, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005) rapportent que la joie ou la colère s'accompagnent d'un traitement de l'information moins profond et plus superficiel (traitement heuristique) qu'une autre émotion comme la tristesse, celle-ci permettant de davantage prêter attention aux détails (traitement systématique).

◊ Argument 4 (sous la forme d'une nuance des arguments précédents) : En réalité, les relations positives entre les émotions et l'apprentissage, qu'elle passent par l'accroissement de la motivation ou du niveau d'activation supposent l'idée d'un optimum : la relation n'est pas linéaire, mais en U inversé (loi de Yerkes et Dodson, 1908). Apprendre mieux en effet, ce n'est pas être sur-motivé ou sur-éveillé. Lorsqu'il s'élève trop, le niveau de vigilance s'apparente à un stress préjudiciable à l'élaboration de compétences nouvelles. Les mouvements deviennent moins précis, moins « déliés » (phénomène dit du « petit bras »), et les décisions en situations ouvertes sont moins « justes » en raison de la difficulté à extraire du milieu les informations pertinentes. C'est pourquoi sous peine d'obtenir l'effet inverse à celui recherché, le niveau émotionnel ne doit pas être trop fort. Le modèle IZOF (Individual Zones of Optimal Functioning) suggère en effet l'existence d'un optimum d'intensité pour chaque émotion correspondant aux meilleures performances. Cet optimum d'intensité, qui correspondrait davantage à une zone qu'à un niveau donné, serait différent d'un individu à l'autre, chacun présentant une configuration émotionnelle particulière. Ainsi, et comme les autres sources de dissonance, la nouveauté peut engendrer deux types d'affects : la curiosité et l'anxiété dont l'intensification est fonction du niveau de nouveauté. M.Durand (1986) précise à ce sujet que « *la motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulé à un degré élevé et ou l'anxiété n'est pas encore trop grande* ». C'est pourquoi le risque sera « préférentiel » (Wilde, 1988 ; D.Delignières, 1994), les défis confronteront les élèves à une difficulté « optimale » (L.Allal, 1979) ou adaptée (J.P.Famose, 1990), la nouveauté sera « contrôlée » (M.Durand, 1986). A côté de la « charge mentale » (Welford, 1977) qui concerne les ressources bioinformationnelles, ou de la charge physique qui concerne les ressources bioénergétiques, il existe aussi une « charge affective » que l'enseignant manipule, afin de l'adapter aux ressources (ici psychoaffectives) de ses élèves.

Bien sûr, sensible à la singularité de la configuration émotionnelle de chaque individu, l'enseignant envisagera des modalités différenciées de vécu émotionnel, d'autant plus que les émotions ressenties dépendent de la perception et de l'évaluation que chaque sujet fait de la situation, celles-ci étant très subjectives. La possibilité de laisser des choix à l'élève pour décider d'un niveau de risque (subjectif), d'un niveau de difficulté, ou d'une situation plus ou moins inédite peut être une solution pour tenir compte des profils émotionnels de chacun.

<u>Partie 2</u> : les émotions freinent, altèrent les processus d'apprentissage

◊ Argument 1 : La déception répétée de ne pas réussir peut mener à d'autres états affectifs tels que la honte, la frustration, la baisse de l'estime de soi, voire la culpabilité ou la colère. Si l'effort conduit à l'échec, c'est à dire si les erreurs nécessairement produites pour apprendre n'ont pas de perspective de dépassement et d'évolution, alors les émotions négatives ressenties peuvent mener à ce que l'on nomme trivialement le découragement, ou plus scientifiquement « *l'impuissance apprise* » (Seligman, 1967). Selon A.Lieury et F.Fenouillet, l'impuissance apprise (encore appelée résignation apprise), « *arrive lorsque l'organisme ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action* ». (La motivation en contexte scolaire, Dunod, Paris, 1997). En d'autres termes, si l'élève a le sentiment que quoi qu'il fasse, il ne réussira pas, ou s'il ne perçoit pas ses progrès, alors il ressentira des affects négatifs, ses efforts chuteront brutalement, et son engagement deviendra nul. Cherchant à sauvegarder

l'essentiel, c'est à dire l'estime de soi (par la possibilité d'attribuer les échecs à un facteur interne mais instable, c'est à dire le manque d'effort, voir à ce sujet B.Weiner, 1979), l'élève refusera d'apprendre, et ses conduites en EPS risquent fort d'osciller entre fuite et agression (H.Laborit, Eloge de la fuite, Gallimard, Paris, 1985). Dans cette perspective, afin d'éviter aux états affectifs cités plus haut de nuire aux apprentissages, le principe sera de faire de l'erreur une étape certes nécessaires, mais labile et « dépassable ». L'enseignant veillera alors à créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames&Ames, 1984) afin d'encourager les buts d'orientation vers la tâche, et non les buts d'orientation vers l'ego (Nicholls, 1984) : il aménagera des tâches différenciées et le mieux possible ajustées aux ressources des apprenants, il portera une attention particulière à la concrétisation des critères de réussite de l'action (pour les rendre contrôlables par l'élève lui-même), il guidera judicieusement les réponses motrices sans étouffer l'appétit de recherche, le tout dans un climat démocratique fait d'encouragements, de dévolution de rôles et de confiance mutuelle. Certaines modalités de constitution des groupes seront aussi parfois préférées, pour ne pas exacerber l'impact du regard des autres sur les prestations individuelles, et la peur de se sentir ridicule. Dans les activités morphocinétiques notamment, la constitution de sous-groupes affinitaires à faibles effectifs permettra de « sécuriser » la prestation de chacun, celle-ci s'effectuant devant des camarades de confiance. L'enjeu est que les élèves acceptent de prendre le risque de se tromper, c'est à dire cherche à atteindre le but prescrit par chaque situation d'apprentissage.

◊ Argument 2 : Nous avons vu qu'une certaine forme d'appréhension pouvait impulser un engagement favorable aux apprentissages moteurs. Mais celle-ci, lorsqu'elle devient peur, conduit plutôt tour à tour au refus de pratiquer, au développement de stratégies de protection allant parfois à l'encontre de l'effet recherché (exemple du jeune élève qui pour se protéger de la chute sur un saut de lune, limite volontairement sa prise d'élan et son impulsion), voire à des techniques corporelles spécifiques (cas du flip « vrillé » contre l'appréhension de l'espace arrière en gymnastique). Si le risque perçu dans la situation (c'est à dire l'interprétation subjective du risque) dépasse le risque préférentiel du sujet (c'est à dire le risque qu'il est prêt à prendre), alors le plaisir cède la place à des émotions désagréables, émotions qui ne sont plus favorables aux apprentissages. En effet, d'un côté la focalisation sur les signaux internes liés au stress peut concurrencer les signaux externes liés à la tâche et empêcher l'apprenant de se concentrer sur le but à atteindre, de l'autre la perspective de la blessure (chute, coup) peut générer des conduites motrices d'inhibition ou d'évitement. En jouant sur un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches et sur l'aménagement matériel du milieu, en relation avec la sollicitation des ressources psychoaffectives, l'enseignant interviendra de façon à faire baisser le risque perçu : vitesse de déplacement, grandeur et nature des obstacles à franchir, perte de contact avec le sol, déplacement dans un autre substrat (air, eau), distance de contact, dispositifs de sécurité passive (parades, assurances, tapis de réception, protections corporelles…).

L'enjeu est de taille, car si grâce à l'EPS, l'enfant dépasse et « oublie » sa peur de l'eau, alors il pourra s'engager dans d'autres activités aquatiques, et envisager de nouveaux loisirs sportifs.

◊ Argument 3 : Les émotions ressenties antérieurement à une situation actuelle peuvent exercer un effet néfaste envers les apprentissages à construire. Selon la théorie des marqueurs somatiques d'A.Damasio (L'erreur de Descartes, la raison des émotions, O.Jacob, Paris, 2001) les choix effectués par les sujets ne sont pas seulement inspirés par une analyse purement rationnelle : ils sont aussi influencés par les composantes affectives de ses choix antérieurs. « *Tout se passe comme si le cerveau « réveillait » ce que l'émotion avait provoqué dans le corps, et que cela orientait la prise de décision vers une autre option* » (V.Lamotte, 2005). Autrement dit, être rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions : le cerveau qui pense, qui calcule et qui décide est aussi celui qui rit, qui pleure, qui aime, qui éprouve plaisir et déplaisir. Comme le postule Henri Laborit « *la mémoire à long terme va donc permettre la répétition de l'expérience agréable et la fuite ou l'évitement de l'expérience désagréable* » (La nouvelle grille, Gallimard, Paris, 1974). Ceci permet d'expliquer un certain nombre de « blocages » ou d'inhibitions manifestés par les enfants et les adolescents en éducation physique et sportive : en natation, en vélo tout terrain, en sports collectifs, beaucoup ont vécu des expériences corporelles (souvent en dehors de l'école) à la tonalité affective parfois négative. Et l'enseignant peut se trouver démuni face à ces émotions profondément enfouies dans l'inconscient des élèves, et parfois à l'origine de conduites apparemment irrationnelles (exemple du sujet qui freine exagérément en vélo tout terrain, au point d'être presque à l'arrêt et au risque de perturber son équilibre, en raison du souvenir d'une chute effectuée aussi lors d'une descente). Dans ces conditions, l'enseignant pourra bien sûr rassurer et encourager les élèves, mais la tonalité émotionnelle de certains souvenirs reste souvent assez imperméable aux interventions verbales, fussent-elles d'une personne compétente. Le principe d'une très grande progressivité des tâches sera de nature, de proche en proche, à détacher la conduite motrice de l'élève de ses racines émotionnelles antérieures, l'amenant ainsi à des décisions plus rationnelles, c'est à dire plus en phase avec les caractéristiques actuelles et objectives des situations.

◊ Argument 4 : Il est une dernière condition où les émotions sont défavorables aux apprentissages : il s'agit du « *chantage affectif* », situation au cours de laquelle l'enseignant cherche à susciter l'adhésion et le travail de ses élèves « pour lui faire plaisir », tout en jouant insidieusement sur leur sentiment de culpabilité (S.Forward, Le chantage affectif, Quand ceux que nous aimons nous manipulent, InterEditions, Paris, 2000). Cette stratégie motivationnelle et d'incitation au travail est particulièrement néfaste, car elle conduit à infantiliser les enfants et les

adolescents, alors même que l'un des enjeux de l'école est de leur apprendre à grandir. C'est pourquoi nous pensons que l'enseignant devrait éviter tous les leviers de motivation extrinsèque (E.Deci, 1971) pour susciter et entretenir l'investissement, et notamment ceux comportant une résonance affective. L'instauration d'un climat motivationnelle de maîtrise (Ames&Ames, 1984) sera au contraire préférée : des rétroactions informationnelles portant sur « ce que fait l'élève » et non sur « ce qu'il est », un usage modéré de la compétition et des comparaisons interindividuelles, pas ou peu de sanctions et de récompenses (autre que celle attachée à la réussite de la tâche), une information régulière et contractuelle de l'enseignant sur les objectifs à atteindre et les compétences à construire, un style d'enseignement démocratique (Lippit, White, 1947) fait de partage de responsabilités et de dévolution de rôles, une atténuation du regard des autres permettant à l'apprenant de ne pas être toujours « sous les feux de la rampe », etc.

Pour autant, il ne s'agit pas de refuser toute émotions à la relation pédagogique : les états émotionnels et affectifs de l'enseignant peuvent aussi être un instrument d'efficacité didactique et éducative. C'est notamment le cas pour le plaisir du professeur d'éducation physique, plaisir dont les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écoute, dynamisme, feedback agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe-classe, et sur les affects qui s'y développent. Dans toute relation pédagogique, inévitablement, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre, et le plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner : « *la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse* » (P.Meirieu, L'école mode d'emploi, ESF, Paris, 1985). On retrouve d'ailleurs cette dimension « contaminante » des émotions chez les partisans de l'action située, ceux-ci voyant dans la classe « *un lieu de contagion émotionnelle* » (L.Ria, Les émotions au cœur de l'action, in Les émotions, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Il s'agit alors, pour favoriser le travail en classe, de « *théâtraliser ses émotions* » : « *les plus chevronnés utilisent la dimension expressive des émotions pour forcer le trait, montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction* » (ibid.). Par ailleurs, B.Cyrulnik (EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004) soutient que l'école peut être un lieu de résilience, c'est à dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessure émotionnelles les plus graves, à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du « bavardage » avec les élèves. La parole ayant pour B.Cyrulnik une fonction bien plus affective qu'informative, ce bavardage serait à l'origine d'affects positifs : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte… Notons que l'enseignant d'EPS a de nombreuses occasions pour parler de façon informelle avec ses élèves : lors d'une rencontre dans la cours de l'établissement, pendant le trajet vers une installation sportive, voire même après qu'il ait joué au football avec eux dans le cadre de l'association sportive…

◊ Argument 5 : l'évaluation enfin peut générer des affects négatifs exerçant une influence néfaste envers les apprentissages ultérieurs. C'est notamment le cas de la déception en cas de notes jugées trop basses, de la frustration si l'élève estime ne pas avoir eu l'occasion exprimer toutes ses possibilités, ou de la colère envers l'enseignant lorsqu'il voit dans sa note le signe d'une injustice. Au final, c'est une nouvelle fois le sentiment de compétence qui risque d'être affecté par une note arbitraire, mal comprise, ou injuste. Afin d'éviter de tels écueils, l'évaluation sommative respectera certains principes : une communication claire et précoce dans le cycle des modalités et des critères de notation, une manipulation de ces critères sous la forme d'évaluations formatives afin d'aider les élèves à juger de leurs progrès, une préférence pour les évaluations critériées qui favorisent la compréhension et donc l'acceptation de la note, une durée de prestation physique suffisamment longue pour que chaque élève ait le sentiment d'avoir pu s'exprimer, et des modalités surtout centrées sur ce qui a été enseigné et non sur des épiphénomènes de l'apprentissage.

<u>Partie 3</u> : autour des émotions se construisent des apprentissages

◊ Argument 1 : « *La maîtrise des réactions émotionnelles* » (Programme de la classe de sixième, 1996) constitue une des compétences générales (c'est à dire transversale à toutes les APSA) à construire en EPS. Elle suppose la possibilité, pour l'élève, de repérer ses émotions, les identifier, les comprendre, pour enfin les contrôler. Au final, c'est une meilleure « *connaissance de soi* » (Programme du cycle central, 1997) qui est visé. En éducation physique et sportive, ces émotions à maîtriser concernent surtout la colère, la frustration et la peur : elles peuvent conduire à « *des comportements faits de violence verbales ou physiques, ou au contraire à des attitudes de repli ou d'inhibition* » (Programme de la classe de troisième, 1998). D'abord, comme le soulignent D.Delignières et C.Garsault (Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993), l'activité choisie sera « *culturellement porteuse* » de la compétence à construire (activités de pleine nature, sports de combat, sports collectifs, natation, etc.). Ensuite, la maîtrise par l'élève de ses émotions ne pourra s'effectuer que si celles-ci sont « maîtrisables », c'est à dire que les émotions ressenties doivent être adaptées à ses possibilités de contrôle : comme pour toutes les compétences, il s'agit d'établir une progressivité des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain (en aménageant le milieu par exemple). Inspirons-nous du principe retenu par les thérapies comportementales pour aider les sujets à vaincre leurs phobies : ceux-ci sont amenés à rencontrer l'élément déclencheur de la peur très progressivement. Ensuite, l'enseignant veillera à organiser dans la séance des temps forts et des temps faibles portant sur la dimension émotionnelle : les situations ne doivent pas toutes être teintées

d'une forte composante émotionnelle. Enfin, des procédures plus spécifiques seront mises en œuvre : par exemple, concernant la frustration souvent éprouvée en sports collectifs, le professeur adoptera le principe d'une répartition et d'une alternance des rôles (joueur, arbitre, marqueur, voire « coach »), aidant ainsi chaque élève, par l'expérimentation de la notion de réciprocité, à *« accepter la décision d'une arbitre ou l'appréciation d'un juge »*, et à « *savoir perdre et gagner loyalement* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Autre procédure spécifique, des moments de prise de conscience et de verbalisation de ses émotions seront envisagés : J.Brunelle demande par exemple à l'élève ayant eu un comportement violent de remplir un « *formulaire d'incidents critiques* » l'invitant, au calme, à une activité d'introspection. (Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris & Bruxelles, 1998). D'ailleurs, lorsque les émotions ne semblent plus « maîtrisables », l'enseignant n'hésitera pas à exiger de l'élève qu'il se retire de l'activité pendant un temps donné à un endroit précis tout en l'invitant à réfléchir à son comportement. Plus systématiquement, les bilans de leçon pourront être mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti au cours de la séance. Respectant les recommandations des programmes évoquant les Interventions Pédagogiques Particulières (IPP), ces retours au calme permettront de conduire des exercices de relaxation inspirés par les techniques de préparation mentale : techniques physiologiques (Jacobson, contrôle respiratoire), ou techniques cognitives (imagerie mentale). L'appel à la raison peut, dans une certaine mesure, aider les enfants et les adolescents à maîtriser leurs émotions.

◊ Argument 2 : L'éducation physique et sportive est aussi souvent l'occasion de créer volontairement des émotions pour les communiquer. Là encore, le principe de retenir une activité « culturellement porteuse » de la compétence orientera les choix de l'enseignant vers les activités artistiques : danse, expression corporelle, arts du cirque… Il s'agit en effet, selon la compétence propre des programmes de sixième (1996), de « *maîtriser des formes, des mouvements nouveaux, des enchaînements simples, en relation éventuelle avec un monde sonore pour communiquer un sens, une émotion, et connaître ses possibilités expressives* ». Concernant particulièrement la danse, les émotions se retrouveront aussi bien chez le chorégraphe (qui envisage les émotions comme des moyens d'expression), le danseur (qui crée et interprète les émotions), et le spectateur (qui ressent les émotions et apprécie les effets produits). Dans une premier temps, afin de faciliter la possibilité d' « *assumer sa silhouette dans ou devant un groupe* » (Programme du cycle central, 1997) l'organisation pédagogique choisie par l'enseignant s'effectuera préférentiellement sous la forme de groupes restreints et affinitaires, de façon à mettre en confiance les enfants et surtout les adolescents, et de façon ce que des affects négatifs (honte) ne viennent pas « parasiter » les émotions à communiquer.

◊ Argument 3 : Peut-on apprendre aux élèves à prendre du plaisir en éducation physique et sportive ? Il s'agit d'abord d'une ambition « officielle », puisque d'après Le collège des années 2000, « *faire en sorte que les élèves soient heureux d'apprendre, c'est aussi le rôle du collège* » (texte d'orientation du 7 juin 1999). Les émotions positives ressenties en EPS sont sans doute un des éléments les plus importants permettant aux enfants et aux adolescents d'associer le cours d'éducation physique à un moment de contentement. Le sentiment de progresser et de maîtrise de son corps, l'élaboration de conduites motrices nouvelles emblématiques des techniques sportives, la confrontation au risque, à des défis ou à l'aventure sportive, la participation à des activités collectives, le contact avec la nature, le sentiment d'autodétermination et de liberté, le défoulement physique, et bien sûr le jeu (Agon, Mimicry, Alea, Ilinx selon R.Caillois, 1957) sont quelques-unes des sources de plaisir en éducation physique et sportive. D'ailleurs, une enquête réalisée à Marseille en 1996 montre que le jeu et le défoulement arrivent en tête des motivations des lycéens (Que pensent les lycéens de l'éducation physique, in Revue EPS n° 280, 1999). Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant veilleront d'abord à accrocher les élèves par un plaisir immédiat (jeu, défoulement physique, dissonance cognitive, besoin d'affiliation, sentiment d'autodétermination, contact avec la nature…) pour les conduire ensuite vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi, plaisir de progresser).

En créant un ensemble de bons souvenirs associés à l'EPS, ces quelques conditions apprennent en quelque sorte aux élèves à aimer pratiquer des APSA. Comme le précise en effet J.-P.Famose, « *lorsque les élèves, à la suite de l'accomplissement d'une tâche ou de la pratique d'une activité, éprouvent un sentiment de satisfaction ou de joie, non seulement ils se sentent satisfaits du résultat mais aussi et c'est cela qui est important, ils généralisent cette émotion positive à la tâche elle-même. Autrement dit, ils aiment plus la tâche qu'ils ne le faisaient antérieurement* » (Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, in Dossier EPS n°28, 1996). Si la profession insiste aujourd'hui beaucoup sur l'idée d'une préparation, en EPS, à la vie physique future, alors le plaisir ressenti « *ici et maintenant* » constitue l'un des leviers les plus puissants pour une pratique « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991). Le fait de ressentir du plaisir, de la fierté, ou inversement de l'anxiété, de la honte ou de la culpabilité en cours d'EPS influence nécessairement la manière dont les élèves vont continuer leur investissement dans des expériences similaires. Comme le soulignent D.Delignières et S.Perez, « *le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (…) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte* » (Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998).

◊ Argument 4 : Via son expérience professionnelle, l'enseignant lui-même apprend aussi quelque chose autour des émotions. Les théoriciens de l'action située ont d'ailleurs montré à ce sujet les différences entre les enseignants novices et les enseignants experts. Si chez les premiers, les émotions sont d'abord envisagées négativement (il faut les cacher !), chez les seconds, les émotions « *constituent au fur et à mesure de leurs expériences en classe des ressources pour agir* » (L.Ria, Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices, in Les émotions, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Peu à peu en effet, les enseignants deviennent capables de reconnaître leurs propres émotions et celles de leurs élèves, et ils utilisent les émotions des élèves comme des « *événements typiques* » (L.Ria, N.Gal, Apprendre à enseigner l'éducation physique, in L'apprentissage, coordonné par M.Récopé, Ed. Revue EPS, Paris, 2001) permettant de construire leurs connaissances professionnelles. Les émotions manifestées en classe par les enfants et les adolescents peuvent en effet constituer des « *indices perceptifs typiques* » (ibid.) orientant la régulation de l'activité d'enseignement en temps réel (signes de joie, de déception, de frustration ou de colère sur la base d'agitation, de regards, de chuchotements, de mimiques…). Cette expertise que se construit de proche en proche l'enseignant d'EPS rappelle les travaux sur l' « *intelligence émotionnelle* » (D.Goleman, L'intelligence émotionnelle, Ed. Robert Laffont, Paris, 1995), qui est cette faculté de maîtriser ses propres émotions, mais aussi de faire preuve d'empathie et de compréhension des émotions des autres en vue d'améliorer ses relations sociales.

Réponse à la problématique

(plusieurs pistes de réponse sont ici proposées, mais compte tenu des contraintes de temps, un devoir d'écrit 2 peut bien sûr se contenter d'une seule de ces pistes)

« *L'émotions est la clé des conduites motrices* ». Cette citation de Pierre Parlebas (in Revue EPS n°102, 1970) invite le professeur d'éducation physique à ne pas ignorer les émotions dans son enseignement, c'est à dire dans l'aide aux apprentissages de ses élèves. En tant que discipline mettant en jeu le corps dans sa totalité, l'EPS ne peut que s'appuyer sur les émotions, au risque d'être complètement dévitalisée de sa substance, et au risque de retomber dans les vieux dualisme corps/esprit ou raison/émotion. Pour la théorie de l'action située notamment, on ne peut faire qu'avec : « *la classe constitue un espace riche en coordinations émotionnelles entre l'enseignant et ses élèves* » (L.Ria, Les émotions au coeur de l'action des enseignants novices, in Les émotions, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Certes le traitement du activités sociales de référence est nécessaire pour passer du « *savoir savant au savoir enseigné* » (Y.Chevallard, La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble, 1985), mais l'enseignant gardera à l'esprit l'idée selon laquelle « *la didactique peut aussi assécher les émotions* » (P.Gagnaire, F.Lavie, *Cultiver les émotions des élèves en EPS*, in *Les émotions*, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Dans cette perspective, il sera attentif à l'assise culturelle, symbolique et fantasmatique des APSA, sans négliger son propre investissement émotionnel et la tonalité affective de la relation pédagogique.

Concrètement, nous avons vu que les relations entre émotions et apprentissages suivent souvent une courbe en U inversé : en agissant positivement sur l'engagement des élèves et sur leur niveau d'activation, les émotions sont favorables à la construction des compétences jusqu'à un certain niveau, mais au-delà de cet optimum, elles peuvent conduire à l'inhibition de l'action ou à des conduites inadaptées.

Mais les relations entre dimension affective et apprentissage sont plus complexes que la simple ambivalence moteur / frein. D'un côté en effet, ces relations sont réciproques plutôt qu'unidirectionnelles : si les émotions peuvent favoriser les apprentissages, les apprentissages eux-mêmes ne sont pas neutres sur le plan émotionnel, générant souvent en retour eux aussi des émotions. De l'autre, les émotions éprouvées en EPS constituent des moyens pour apprendre, mais aussi des objectifs : c'est notamment le cas du plaisir qui peut être considéré comme un but en lui-même, comme possédant une valeur morale intrinsèque. Si déjà l'enseignant permet à ses élèves de prendre du plaisir dans la pratique sportive, alors il n'aura pas perdu son temps. Quant aux apprentissages qui gravitent autour des émotions, ils conduisent à l'un des enjeux les plus légitime de tout processus éducatif : mieux se connaître. La célèbre injonction de Socrate, « *Connais-toi toi-même* », qu'il repris en réalité à Thalès, signifie pour le philosophe Grec que « *les hommes ne sont jamais plus heureux que lorsqu'ils se connaissent eux-mêmes, ni plus malheureux que lorsqu'ils se trompent sur leur propre compte* ».

Autant de raisons faisant de l'éducation physique et sportive une discipline privilégiée pour générer le maximum d'expériences émotionnelles positives chez les élèves.

Pour terminer, nous souhaitons particulièrement insister sur le plaisir, ce dernier étant peut-être la condition principale d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001) à l'égard des activités physiques, sportives et artistiques. Cette condition nous semble d'autant plus légitime qu'un certain nombre de travaux ont mis en évidence les relations fortes, au niveau cérébral, entre les émotions et la mémoire (théorie des marqueurs somatiques d'Antonio R.Damasio, 2001). Il est donc possible de souscrire à l'idée d'A.Davisse et C.Louveau, selon laquelle « *ce ne sont pas les savoirs maîtrisés qui importent, mais l'ensemble des émotions et des sensations qui conduisent à l'envie de les reproduire* » (Sport, école, société : la part des femmes, Joinville-le-Pont, Actio, 1991). Dans une école où la norme implicite est souvent le contrôle cognitif et corporel, laissons donc nos élèves vivre des émotions positives et construire un capital de bons souvenirs en EPS !